

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СЕРЕДНЬОГО СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Автором статті розглянуто основні протиріччя, пов'язані з науковою інтерпретацією поняття "стратегічна компетенція" та обґрунтовано доцільність підготовки вчителів середніх закладів освіти з поглибленим вивченням іноземних мов до її формування в учнів, спираючись на результати проведеного анкетування.*

Прогресивні педагогічні тенденції щодо покращення стану освіченості громадян, які визначають сьогодення освітнього європейського простору, поступово знаходять своє місце у відповідних нормативних документах більшості країн Європи. Україна не відчужується від цих процесів, органічно поєднуючи позитивний досвід зарубіжних науковців з фундаментальними вітчизняними напрацюваннями. Проте оскільки зміст вказаних документів ще проходить етап становлення, трапляються випадки, коли традиційний науковий підхід до деяких освітніх об'єктів в українській педагогіці відрізняється від їх трактування європейськими освітянами. Це подекуди спричиняє непорозуміння на рівні практичного впровадження новітніх нормативних вимог у вищій та середній школі.

До таких об'єктів належить **стратегічна компетенція (СК)**. Вона з'явилась у чинній вітчизняній нормативній базі вперше. І хоча це поняття існувало й раніше в зарубіжній науці, проте йому також не приділялось належної уваги. У результаті переоцінки її значимості європейськими науковцями СК одержала статус рекомендованого для вивчення іноземної мови (ІМ) освітнього об'єкту. Звичайно, в тому трактуванні, в якому вона з'явилась у науковому обігу. Згодом стратегічна компетенція знаходить своє місце й у вітчизняному нормативному блоці мовної середньої освіти для позначення нового навчального імперативу. Проте цього разу вона інтерпретується по-іншому, згідно ретельного термінологічного аналізу поняття "стратегічний". Нове трактування СК виявилось досить влучним і актуальним і вона фактично зазнала другого народження. Таким чином, терміном "стратегічна компетенція" позначаються сьогодні два різних наукових явища. Їх можна умовно назвати "компенсаторним" та "діяльнісним" трактуваннями.

Як показав теоретичний аналіз наукових досліджень, більшість зарубіжних та деякі вітчизняні вчені під СК розуміють т. зв. "компенсаторну" компетенцію (Е.Г. Азімов, А.Н. Щукін, 1999; Л.П. Павлова, 2004; Г.С. Архіпова, 2006 та ін.). За 27 років свого існування це поняття періодично привертало увагу зарубіжних науковців (Е. Tarone, 1981; М. Canale, 1983; С. Faerch, G. Kasper, 1983; S. Savignon, 1983, 1984; М. Swain, 1984; Т. Paribakht, 1985; J.A. van Ek, J.L.M. Trim, 1990 та ін.), що дало можливість провести його контент-аналіз. В результаті було одержано таке визначення: СК – це *здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення або компенсації зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників*. З поданого визначення стає зрозумілою назва цієї компетенції: *стратегічна*, бо передбачає володіння стратегіями, а *компенсаторна* – у зв'язку зі своєю основною функцією – компенсувати у міжкультурному спілкуванні недостатню комунікативну компетентність співрозмовників.

У свою чергу, у чинній нормативній та навчально-методичній базі освітнього процесу в Україні (див., наприклад, Державний стандарт базової і повної середньої освіти) СК ототожнюється з поняттям "діялісна" компетенція (ми називатимемо її "стратегічною (діялісною) компетенцією" або СДК). В результаті аналізу низки наукових робіт та узагальнення одержаних даних (О.В. Усачева; Т. Лукас; Г.С. Голошумова, Л.М. Мітіна та ін.) [1] було синтезовано визначення діялісної компетенції, з якого слідує, що СДК – це *знання, вміння, навички та способи здійснення навчальної та комунікативної діяльності, які дозволяють успішно проходити такі її етапи як планування (здатність бачити проблему та мету як уявлення про бажаний результат), досягнення (здатність планувати діяльність, вирішувати проблеми, що виникають і долати перепони) та розвиток (відбір успішного досвіду, вміння здійснювати вибір засобів дій і аналіз причин невдач)*. Вона також включає *здатність до співробітництва*. Підсумовуючи все сказане, можна спрощено сформулювати СДК у вивченні іноземної мови як *здатність до самостійного навчання й іншомовного спілкування*.

Визначеність у трактуванні СДК дозволяє зрозуміти й передумови, що спонукали вітчизняних науковців назвати її таким чином. СДК є *стратегічною*, оскільки поняття "стратегія" згідно філософської енциклопедичної літератури – це головний напрям дій, вчинків, спрямованих на вирішення основного протиріччя, що існує від початку певної діяльності до її завершення. Таким протиріччям у школі є питання одержання знань, надбання вмінь, навичок, способів дії тощо на противагу їх відсутності. Зокрема, в іншомовній освіті таке протиріччя існує між знанням та незнанням учнем ІМ, що усувається в навчанні та у практиці *спілкування*. Діялісною СК називається, оскільки передбачає формування в учнів здатності здійснювати навчальну й комунікативну діяльність. Таким чином, СДК – це *здатність вирішувати стратегічне питання мовної освіти – питання оволодіння мовами*.

Описаний дуалізм у розумінні сутності стратегічної компетенції викликає таке протиріччя: питання СК (її зміст, структура, форми й методи викладання, критерії оцінювання тощо) проходять у вітчизняній педагогіці етап теоретичної та практичної розробки, наукових друкованих робіт бракує, а вивчення наявної зарубіжної літератури лише дезорієнтує вчителя-практика. Це виявилось, зокрема, й у проведеному в 2007 році анкетуванні серед 20 учителів-мовників спеціалізованої школи № 12 з поглибленим вивченням ІМ, 33 педагогів

іншомовної філології гуманітарної гімназії № 23 м. Житомира, а також 14 учителів ІМ середніх шкіл Житомирської області.

Анкетування проводилося в 3 етапи. Метою **першого** було виявлення рівня володіння педагогами понятійним апаратом стратегічної компетенції та, зокрема, розуміння її сутності й усвідомлення основних функцій. Проводилось воно на базі спеціалізованих шкіл № 12 та 23 м. Житомира. На цьому етапі опитування вчителів були запропоновані блоки запитань, серед яких показовим є таке: "Яким визначенням стратегічної компетенції в іноземній мові Ви керуетесь або керувалися б у своїй педагогічній практиці?". Для полегшення подальшої інтерпретації результатів дослідження педагогам було надано можливість вибрати одне з трьох поданих в анкеті формулювань СК:

а) **"компенсаторне"** (одержане в результаті контент-аналізу): (див. вище);

б) **"діяльнісне"** (узагальнене з наукових джерел): (див. вище) та

в) **"діяльнісне"** (напрацьоване автором): стратегічна компетенція – це *здатність суб'єктів навчання усувати труднощі навчального процесу шляхом засвоєння та подальшого застосування загальнонавчальних (а саме – метакогнітивних, соціальних, афективних, когнітивних, компенсаторних та стратегій запам'ятовування), комунікативних (стратегій досягнення) і соціальних (соціально-афективних) стратегій в умовах урахування й розвитку своїх здібностей.*

Як виявилось, приблизно 17% вчителів схильні розглядати СК як "компенсаторну" компетенцію, проте 78,1% цих вчителів не впевнені у своїй правоті. Близько 58% педагогів вважають, що дійсності відповідає "діяльнісне" визначення СК, але з них впевненими у вірності свого вибору є лише 27,3% на противагу 72,7% вчителів, які сумніваються. Нарешті, 25% педагогів обрали третє формулювання СК, хоча 75% з них не мали впевненості у правильності свого вибору.

На запитання: "Чи формуєте Ви в учнів стратегічну компетенцію на уроці іноземної мови?", 31,2% вчителів відповіли: "так, я розумію, що таке стратегічна компетенція, усвідомлюю її значення, і тому роблю це систематично". Проте з них 60% розуміють СК як "діяльнісну", а 20% як "компенсаторну" компетенцію. Решта педагогів (20%) обрали її деталізоване "діяльнісне" визначення, запропоноване автором (див. п. в) вище). 56,3% вчителів не відповіли на поставлене запитання, оскільки виявились *не впевненими* у значенні поняття СК. 12,5% педагогів *усунулися від відповіді* або висловили свої побажання щодо спрощення чи уточнення педагогічного понятійного апарату.

Така позиційна картина, звичайно ж, пояснюється тим, що вимоги до СК є новими й нерозробленими. Проте, слід віддати належне професійній освіченості опитаних вчителів, адже їх 56,2% правильно обрали основну функцію СК у вивченні ІМ, що полягає у "здатності вчитись і спілкуватись". Хоча й серед них 66,7% виявились не впевнені у своєму рішенні.

Наступний етап анкетування проводився серед 14 учителів ІМ шкіл Житомирської області та 53 педагогів спеціалізованих шкіл № 12 та 23 м. Житомира з поглибленим вивченням іноземних мов. Метою **другого етапу** анкетування було виявлення самооцінки частоти використання вчителями ІМ стратегій, що входять до структури СДК, у самоосвітній та педагогічній діяльності. Серед них: *загальнонавчальні прямі* – стратегії запам'ятовування, когнітивні та компенсаторні; *загальнонавчальні непрямі* – метакогнітивні, афективні та соціальні; *комунікативні* – досягнення і, нарешті, *соціальні* – соціально-афективні. Матеріали кожної анкети розподілялись на 8 блоків згідно з описаною вище кількістю груп стратегій у складі СДК. Кожен блок було оформлено у вигляді таблиці, що складалася з чотирьох колонок (Таблиця 1.).

Таблиця 1.

**Приклад оформлення блоку анкети з виявлення рівня володіння вчителів ІМ стратегіями, що входять до структури СДК**

| № п/п | У ситуаціях, коли потрібно <b>вирішити занадто складну проблему</b> для наявних знань та умінь, я використовую:             | Я сам / сама роблю так | Я навчаю цього учнів |
|-------|---|------------------------|----------------------|
| 1.    | <i>Класифікацію:</i> наприклад, незрозумілих речень за їх належністю до певних мовленнєвих зразків, граматичних часів тощо. | 1 2 3 4 5              | 1 2 3 4 5...         |

Як видно з Таблиці 1, *перша колонка* відображала порядкові номери. *Друга* містила п'ять найпоширеніших продуктивних варіацій відповідної стратегії, виявлених автором шляхом аналізу низки зарубіжних наукових досліджень цієї проблеми (у Таблиці 1. показано одну варіацію компенсаторної стратегії). У *третьій* – вчителям було запропоновано вибрати та обвести бал від 1 до 5, що відображав би середню частоту практичного застосування ними відповідного варіанту стратегії у власній *непедагогічній діяльності* (наприклад, у самовдосконаленні). При цьому бал "1" означав, що педагог ніколи чи майже ніколи не користується даною варіацією, а бал "5" вказував на постійне використання означеного різновиду стратегії. Нарешті, у *четвертій* колонці, за спільним принципом із попередньою, потрібно було обвести необхідний бал для позначення середньої частоти свідомого *навчання учнів* означеної варіації стратегії при вивченні ними ІМ. В кінці кожного з восьми блоків анкети педагогам було запропоновано виставити номери варіацій, до яких вони найчастіше вдаються у своїй діяльності, або описати власну стратегію за умови, що вона не вказана в таблиці.

Для інтерпретації одержаних результатів другого етапу анкетування було вираховано середній бал відповідей у кожному блоці стратегій окремо для вчителів середніх шкіл Житомирської області та спеціалізованих навчальних закладів № 12 і 23 з поглибленим вивченням ІМ. За отриманими показниками було

розраховано відносні частоти за методикою О.В. Смірнова, відповідно, для кожної з груп стратегій (див. Таблицю 2.).

Таблиця 2.

**Результати самооцінки частоти застосування вчителями ІМ груп стратегій, що входять до складу СДК**

| Найменування блоку стратегій  | Відносні частоти (вчителі шкіл Житомирської області) |                 | Відносні частоти (гуманітарна гімназія № 23 м. Житомира) |                 | Відносні частоти (спеціалізована школа № 12 м. Житомира) |                 |
|-------------------------------|--|-----------------|--|-----------------|--|-----------------|
|                               | самоосвіт. діяльність                                | пед. діяльність | самоосвіт. діяльність                                    | пед. діяльність | самоосвіт. діяльність                                    | пед. діяльність |
| 1. Стратегії запам'ятовування | 0,8  | 0,72            | 0,84   | 0,84            | 0,76   | 0,74            |
| 2. Когнітивні                 | 0,76   | 0,7             | 0,84   | 0,84            | 0,84   | 0,82            |
| 3. Компенсаторні              | 0,74   | 0,68            | 0,8  | 0,8             | 0,8  | 0,76            |
| 4. Метакогнітивні             | 0,76   | 0,7             | 0,88   | 0,86            | 0,88   | 0,88            |
| 5. Афективні                  | 0,66   | 0,62            | 0,76   | 0,76            | 0,76   | 0,78            |
| 6. Соціальні                  | 0,68   | 0,7             | 0,8  | 0,86            | 0,78   | 0,74            |
| 7. Соціально-афективні        | 0,8  | 0,72            | 0,86   | 0,86            | 0,86   | 0,86            |
| 8. Стратегії досягнення       | 0,8  | 0,72            | 0,86   | 0,84            | 0,82   | 0,8             |
| <b>Підсумки:</b>              | <b>0,75</b>  | <b>0,7</b>      | <b>0,83</b>  | <b>0,83</b>     | <b>0,81</b>  | <b>0,8</b>      |

З наведеної Таблиці можна зробити висновки про рівень ознайомленості вчителів ІМ з означеними групами стратегій.

Як можна помітити з Таблиці 1., всі вчителі оцінили частоту використання стратегій досить високо і в умовах самоосвіти, й у навчанні своїх учнів. Це означає, з одного боку, що означені стратегії не тільки знайомі їм, але й видаються продуктивними та раціональними. Проте, з іншого – при аналізі анкет було виявлено наступний цікавий феномен. В усіх трьох групах учителів виявились анкети, в яких було обведено переважно п'ятірки в межах одного чи декількох блоків стратегій. Як показали підрахунки – таких анкет (в яких найвищий бал "5" обирався частіше, ніж у 50% випадків у межах одного чи декількох блоків) виявилось, відповідно: 46% серед анкет учителів середніх шкіл Житомирської області, 87% – гуманітарна гімназія № 23 м. Житомира та у 90% – спеціалізована школа № 12 з поглибленим вивченням ІМ. В умовах практики це означає, що педагог не тільки практично володіє значним масивом стратегій, але й для вирішення кожного конкретного завдання щоразу використовує всі їх варіанти у самоосвіті та в умовах шкільного викладання, не віддаючи переваги тим чи іншим і не чергуючи їх. Це може означати чи нереалістичну самооцінку, спричинену, можливо, і ситуацією анкетування, чи пошук індивідуального стилю діяльності, характерний для вчителя-початківця. Проте, на користь першого припущення відзначимо, по-перше, значну кількість таких анкет. А по-друге – те, що в кінці кожного блоку, де потрібно було позначити варіант стратегії, до якої вчитель вдається найчастіше, ці респонденти подекуди вказували лише одну чи дві (рідше три) варіації. Таким чином, ця частка анкет відображає невірогідні результати.

А отже, другий етап анкетування виявив скоріше самооцінку рівня ознайомленості вчителів ІМ з групами стратегій у складі СДК, аніж частоти їх практичного застосування.

Цілями **третього етапу** анкетування, що проводилось серед 53 учителів спеціалізованих шкіл № 12 та № 23 м. Житомира, було, *по-перше*, встановлення рівня практичного володіння ними певною методикою формування в учнів СДК та, *по-друге*, виявлення оцінки педагогами значимості останньої. Для досягнення першої поставленої мети вчителям було запропоновано відповісти на таке запитання: "Які форми й методи формування стратегічної компетенції в учнів Ви використовуєте у своїй практиці або можете запропонувати?" На поставлене запитання відповіли лише близько 7% респондентів, решта вчителів усунулися від відповіді. Розташувавши одержані методичні пропозиції в порядку від найбільш повторюваних до одиничних, можна скласти такий їх перелік: а) групові форми роботи (3 повтори); б) розв'язання творчих завдань (2 повтори); в) рольова гра, інтерактивні уроки; подолання мовного бар'єру, виконання проектної дослідницької роботи на уроці (по одному повтору). З цього етапу анкетування стає очевидним, що переважна більшість вчителів безпосередньо не стикалися з необхідністю формування в учнів СДК як цілісного освітнього об'єкту. А тому слід віддати належне ініціативності та творчому підходу тих з них, хто спробував оперативно знайти вирішення цього питання. Проте, як можна помітити, серед відповідей бракує, власне, методики розвитку в учнів стратегічної компетенції або принаймні схеми, послідовності організації цього процесу.

Для виявлення оцінки вчителів щодо рівня значимості СДК у навчанні учнів іноземної мови було використано окрему міні-анкету (див. Рис. 1.).

**Шановний Учителю!** Просимо Вас оцінити ступінь важливості формування стратегічної компетенції в учнів середньої школи. Позначте, будь-ласка, той бал, який відповідає Вашій думці. *Це має:*

|                                   |                               |                                 |
|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| <b>5</b> – першочергове значення; | <b>3</b> – середнє значення;  | <b>1</b> – мінімальне значення. |
| <b>4</b> – велике значення;       | <b>2</b> – невелике значення; | <b>1 2 3 4 5</b>                |

Рис. 1. Анкета виявлення оцінки вчителями рівня значимості СДК у навчанні учнів іноземної мови.

Перед педагогами постало завдання обрати бал від "1" до "5", що найкраще відображав би їх позицію щодо значимості СДК у навчальному процесі. У цьому підсумковому анкетуванні взяли участь 3 групи учителів загальною чисельністю 67 респондентів, а саме: 14 педагогів шкіл Житомирської області, 33 вчителі гуманітарної гімназії № 23 та 20 філологів спеціалізованої школи № 12 м. Житомира з поглибленим вивченням ІМ. За його матеріалами було вираховано середній бал відповідей та, відповідно, відносні частоти окремо по кожній групі вчителів. Вони становили: 0,8 (гуманітарна гімназія № 23), 0,7 (спеціалізована школа № 12 з поглибленим вивченням ІМ) та 0,8 (школи Житомирської області). Таким чином, середня оцінка вчителями значимості СДК у вивченні школярами ІМ становить (в перерахунку на відносні частоти) 0,77.

Все сказане дозволяє зробити такі висновки: рівень розуміння вчителями спеціалізованих закладів середньої освіти сутності СДК є недостатнім, що виявилось на першому етапі проведеного анкетування і зумовлено нерозробленістю даного питання у вітчизняній педагогіці. Ознайомленість учителів із запропонованими стратегіями у складі СДК є досить високою, проте стан практичних напрацювань щодо методики формування останньої в учнів як цілісного освітнього об'єкту можна оцінити як незадовільний. Нарешті, вчителі усіх груп досить високо оцінюють значимість СДК у навчанні учнів ІМ.

Таким чином, можна наголосити на високій актуальності підготовки вчителя іноземної мови середньоосвітнього спеціалізованого закладу до формування в учнів стратегічної компетенції.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Усачева О.В. Деятельностные задания в аспекте компетентностного подхода // [http://festival.1september.ru/2004\\_2005/index.php?numb\\_artic=211477](http://festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=211477).

Матеріал надійшов до редакції 22.10.2007 р.

**Щерба Н.С. Проблемы подготовки учителя иностранного языка среднего специализированного учебного заведения к формированию у учащихся стратегической компетенции.**

*Автором статьи рассмотрены основные противоречия, связанные с научной интерпретацией понятия "стратегическая компетенция", и обоснована целесообразность подготовки учителей средних учебных заведений с углубленным изучением иностранных языков к ее формированию у учащихся, опираясь на результаты проведенного анкетирования.*

**Scherba N.S. The Problems of Foreign Languages Teachers Training in a Specialized Secondary Educational Institution for Pupils' Strategic Competence Development.**

*The author of the article considers the main contradictions connected with the "strategic competence" concept's scientific interpretation and substantiates specialized secondary educational institutions' foreign languages teachers' training expediency for pupils' strategic competence development basing on the questionnaires conducted results.*